



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2015

Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht

Frank, Katharina

Abstract: Der Beitrag widmet sich der Frage, welche Gegenstände und Zugangsweisen den Schülerinnen und Schülern im „Religionsunterricht für alle“ vermittelt und von diesen rezipiert werden. Sowohl die Inhalte als auch der Umgang mit diesen Inhalten werden im vorliegenden Beitrag als „Wissen“ gefasst. Wissen wird im Sinne der Wissenssoziologie als umfassendes Konzept verstanden. Es meint demnach Kommunikationen von Lehrpersonen und Schüler/-innen, die sowohl intellektuelles als auch handlungsbezogenes Wissen beinhalten. Der Beitrag zeigt auf der Basis empirischer Untersuchungen, dass grundsätzlich zwischen religiösem Wissen und säkularem Wissen über Religionen unterschieden werden kann und dass zwischen der Vermittlungsweise der Lehrperson und der Rezeption des Wissens auf Seite der Schülerinnen und Schüler Entsprechungen bestehen.

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-122182>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Frank, Katharina (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, (1):43-61.

Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht

Katharina Frank

Zusammenfassung: Der Beitrag widmet sich der Frage, welche Gegenstände und Zugangsweisen den Schülerinnen und Schülern im „Religionsunterricht für alle“ vermittelt und von diesen rezipiert werden. Sowohl die Inhalte als auch der Umgang mit diesen Inhalten werden im vorliegenden Beitrag als „Wissen“ gefasst. Wissen wird im Sinne der Wissenssoziologie als umfassendes Konzept verstanden. Es meint demnach Kommunikationen von Lehrpersonen und Schüler/-innen, die sowohl intellektuelles als auch handlungsbezogenes Wissen beinhalten. Der Beitrag zeigt auf der Basis empirischer Untersuchungen, dass grundsätzlich zwischen religiösem Wissen und säkularem Wissen über Religionen unterschieden werden kann und dass zwischen der Vermittlungsweise der Lehrperson und der Rezeption des Wissens auf Seite der Schülerinnen und Schüler Entsprechungen bestehen.

Résumé

L'article porte sur les objets d'étude et les approches que les maître·sse·s transmettent aux élèves et que ces derniers perçoivent dans le cadre d'un « enseignement sur les religions pour tous et toutes ». Tant les contenus que le traitement de ceux-ci sont appréhendés ici en tant que « savoir ». Le savoir est compris dans le sens de la sociologie de la connaissance comme un concept vaste : il consiste aussi bien en un savoir intellectuel qu'en un savoir d'action. La contribution montre, sur la base des recherches empiriques, qu'il est possible de différencier fondamentalement le savoir religieux d'un savoir séculier sur des religions et qu'il y a des correspondances entre la transmission par les enseignant·e·s et la réception des élèves.

Abstract

The paper discusses the objects and approaches that teachers mobilize when teaching about religion and evaluates what their students actually learn thereby. The contents as well as its didactization are conceptualized as "knowledge". As it is used in the sociology of knowledge, knowledge is understood as a general concept. It includes communication among teachers and pupils, which may be both theoretical and practical. Building on empirical research, the paper shows that there is a fundamental difference between religious and secular knowledge about religions and that there are important correspondences between what the teacher's production and the students' reception.

1 Einleitung¹

Jüngste Zahlen des Bundesamtes für Statistik (Erhebungen des BFS, 2010) sowie quantitative und qualitative Studien der vergangenen Jahre zeigen, dass religiöse Pluralisierung und Säkularisierung in der Schweiz weiter fortschreiten (zusammenfassend Bochsinger & Frank, 2013).² Von diesen Entwicklungen betroffen ist auch die Unterrichtsforschung und -konzeption, zumal der schulische „Religionsunterricht für alle“ die ganze Pluralität der Lebensweisen in Bezug auf Religion abbilden soll (Plan d'études romand, Lehrplan 21) und Kinder verschiedener weltanschaulicher Herkunft diesen Unterricht besuchen können sollten. Die religionswissenschaftliche Unterrichtsforschung muss zum einen klären, ob es sich bei den im Unterricht vermittelten Gegenständen um „religiöse“ oder um „säkulare“ handelt, zum anderen muss sie die beobachtbaren Zugänge zu Religion und Religionen im Unterricht beschreiben, diese Herangehensweisen analysieren und in einer wissenschaftstheoretischen Perspektive reflektieren. Erst so werden Voraussetzungen geschaffen, die es ermöglichen, einen für alle Schülerinnen und Schüler sowie für Eltern akzeptablen Unterricht zu konzipieren.

Der Beitrag stellt sich dieser Aufgabe und nimmt die Vermittlung und Rezeption von Religions-Wissen in der Institu-

¹) Der Aufsatz wurde in einer ähnlichen Form bereits in einem anderen Zusammenhang veröffentlicht; vgl. Frank, 2014. Während sich der andere Aufsatz der Frage des Beitrags der Unterrichtsforschung zur religionswissenschaftlichen Theoriebildung widmete, richtet sich das Augenmerk des vorliegenden Aufsatzes jedoch auf die religionswissenschaftliche Unterrichtsforschung und -entwicklung selbst.

²) Vgl. zudem Schweizerischer Nationalfonds www.nfp58.ch; Bochsinger (Hg.), 2012; Bochsinger & Frank, 2013; für Deutschland und Europa vgl. Pollack, 2009; für Europa vgl. Voas, 2009.

tion Schule in den Blick. Als Datenbasis dienen Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern, die in den vergangenen 15 Jahren in der Schweiz und in Deutschland im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte erhoben wurden.³ Der Beitrag verfolgt die Zielsetzung, die Wissenssoziologie (Berger & Luckmann, 1969; Knoblauch, 2010) für eine religions- und unterrichtswissenschaftliche Theoriebildung fruchtbar zu machen. Dass ich den Begriff des Wissens und nicht denjenigen der Kompetenz (z.B. Weinert, 2001) heranziehe, hat u.a. mit dem bis vor kurzem in der Schweiz vorherrschenden Unterrichtsparadigma zu tun. Zur Zeit der Unterrichtserhebung konzentrierten sich die Lehrkräfte noch nicht auf Kompetenzförderung; es ging, paradigmatisch betrachtet, eher um Wissen. Das heisst nicht, dass die Schülerinnen und Schüler in den Interviews oder im Unterricht selbst nicht Anwendungen oder konkrete Umsetzungen von angeeigneten Inhalten kommuniziert hätten, aber es war nicht immer der Fall. Daher fokussiere ich hier auf das soziologische Konzept des Wissens, das auch Wissen umfasst, wie in einer konkreten Situation zu handeln wäre. Zunächst muss jedoch geklärt werden, was unter „Religion“ in einem „Religionsunterricht“ verstanden werden kann.

2 „Religion“ im Religionsunterricht

Unter „Religionsunterricht“ wird im Folgenden jede Form von Unterricht subsumiert, in der „Religion“ thematisiert wird.⁴ Dies kann in organisatorisch unterschiedlicher Weise geschehen: in einem von Religionsgemeinschaften verantworteten Unterricht, in einem vom Staat verantworteten obligatorischen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler, als Thema oder Perspektive in einem Schulfach „Mensch und Umwelt“ oder als Lerndimension innerhalb eines Fachs wie Geschichte, Geographie, Deutsch usw. (vgl. Alberts, 2008). „Religion“ wird dabei unter zwei Gesichtspunkten bestimmt. Zunächst stelle ich eine Konzeption, danach eine Definition von Religion vor.⁵

2.1 Aspekte von „Religion“

„Religion“ kann konzeptionell wie in Abb. 1 gefasst werden⁶.

Zum einen lassen sich drei Aspekte von Religion unterscheiden:

- Symbolischer Aspekt: Religiöser Symbolbestand⁷
- Sozialer Aspekt: Religiöse Gemeinschaft
- Persönlicher Aspekt: Religiöses Individuum

Für jeden dieser Aspekte wurde von verschiedenen Vertretern religionsbezogener Wissenschaften explizit oder implizit verschiedene Dimensionen eruiert: Bekannt sind besonders die Dimensionen des persönlichen Aspekts von Religion bzw. Religiosität, wie sie von Charles Y. Glock und anderen entwickelt wurden (vgl. Glock, 1967; Huber, 1996); der Sache nach findet sich ein ähnliches Vorgehen im Bereich des symbolischen Aspekts bei Ninian Smart (1998) sowie zum sozialen Aspekt – in eher impliziter Weise – bei Christophe Monnot oder Martin Baumann (vgl. Monnot, 2011; Baumann, 2012).

Zum anderen zeigt die Empirie aber auch, dass zwischen diesen drei Aspekten vielfältige Austauschprozesse existieren, wobei berücksichtigt werden muss, dass die Handlungen jeweils nur von den Akteuren ausgehen (Eckpunkte „Individuum“ und „Gemeinschaft“), der Symbolbestand jedoch bei jedem dieser Prozesse einbezogen ist.

- Religiöses Individuum – religiöser Symbolbestand: Das Individuum (*re*)produziert den Symbolbestand und *eignet* sich diesen umgekehrt auch *an*, indem es ihn, so wie er ist, übernimmt, ihn modifiziert oder indem es

³ Zu nennen sind hier insbesondere meine Dissertation (Frank, 2010), die wissenschaftliche Evaluation des Religion- und Kultur-Unterrichts im Kanton Zürich (Landert, Brägger & Frank unter Mitarbeit von Jödicke, 2012) sowie empirische Daten aus eigener laufender Forschung.

⁴ Diese Bestimmung erfolgt in Anlehnung an meine Forschung zum schulischen Religionsunterricht (vgl. Frank, 2010; zusammenfassend vgl. Frank, 2013; 2015). Dort habe ich eine empirisch-inhaltliche und nicht eine organisatorische Bestimmung von „Religionsunterricht“ vorgenommen, da jeglicher Unterricht, der sich mit Religion befasst, in den Wirkungsbereich der verfassungsrechtlich garantierten negativen Religionsfreiheit fällt (s. weiter unten). Eine rein organisatorische Bestimmung von „Religionsunterricht“ (wie in Deutschland üblich, wo „Religionsunterricht“ in der Regel nur das umfasst, was gemäss Artikel 7.3 des deutschen Grundgesetzes von den Religionsgemeinschaften verantwortet wird) ist der empirischen Erforschung der Unterrichtsprozesse wenig dienlich.

⁵ Die Unterscheidung zwischen „Konzeptionen“ und „Definitionen“ von Religionen erfolgt in Anlehnung an die Unterscheidung von Linda Woodhead, 2011.

⁶ Dieses „Religionsdreieck“ habe ich zusammen mit Christoph Bochsinger in Anlehnung an Stolz, 2012 und Parsons, 1951 entwickelt und in einem Handbucharikel konkret angewendet, vgl. Bochsinger & Frank, 2013. Das religionswissenschaftliche Dreieck wird in einem Aufsatz näher beschrieben und dargestellt (Bochsinger & Frank, in Vorbereitung).

⁷ Wahlweise könnte man hier auch von „religiösem Kommunikations- oder Wissensbestand“ oder „religiösem Diskurs“ sprechen, was m.E. aber noch einer eingehenden Diskussion bedarf.

- ihn bzw. Elemente daraus zurückweist.
- Religiöse Gemeinschaft – religiöser Symbolbestand: Gemeinschaftsvertreter *systematisieren* den religiösen Symbolbestand und *institutionalisieren* diesen wiederum laufend, wobei bei diesen Prozessen die Entscheidung fällt, welche von Individuen angeregten Symbole in den Bestand einer Gemeinschaft aufgenommen werden bzw. welche weiterbestehen und bekräftigt werden und welche nicht.
- Religiöse Gemeinschaft – religiöses Individuum: Die religiöse Gemeinschaft tradiert ihren systematisierten Symbolbestand der heranwachsenden Generation, *sozialisiert* die religiösen Individuen und diese wiederum *partizipieren* an der Gemeinschaft.

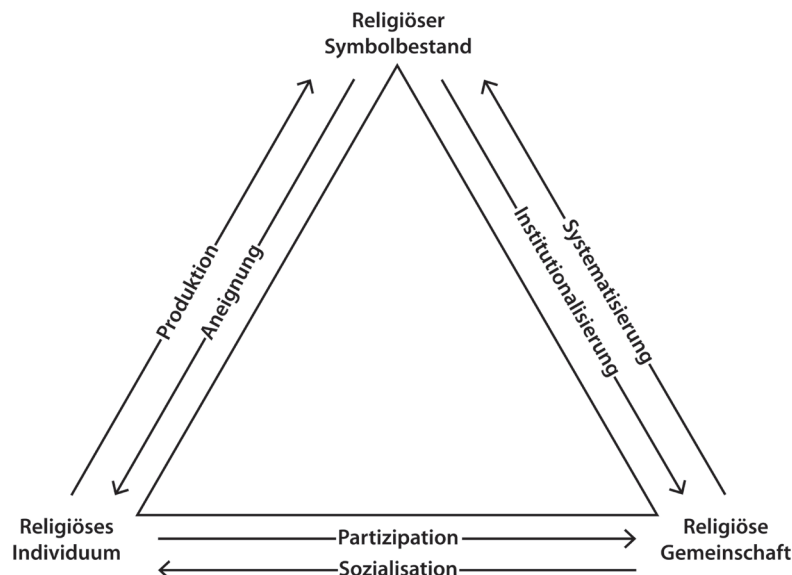


Abb. 1: Aspekte von Religion und Austauschprozesse innerhalb von Religionen
(Religionswissenschaftliches Dreieck © Boehner und Frank)

Mit dieser Erfassung von Religion ist aber noch nicht gesagt, was unter „Religion“ in einer bestimmten Gesellschaft verstanden wird, denn die beschriebenen Aspekte (religionswissenschaftliches Dreieck) und Dimensionalisierungen beschreiben nur ganz allgemeine Handlungsmöglichkeiten des Menschen und erläutern das Attribut „religiös“ nicht.

2.2 Eine Religionsdefinition für den Unterricht

„Religion“ – das dürfte in der Religionswissenschaft Konsens sein – ist ein zeit- und ortsabhängiger Begriff und daher nicht für alle Kulturen und Zeiten mittels einer Realdefinition festzulegen.⁸ Ebenso dürfte es Übereinstimmung darin geben, dass ein europäisch und zeitgenössisch kontextualisierter, wissenschaftlicher Begriff von „Religion“ einem alltagssprachlichen Begriff von Religion ähnlich sein sollte, aus diesem hervorgehen oder zumindest mit ihm kompatibel sein sollte.⁹ Jede Bestimmung von Religion muss daher als Kontextdefinition¹⁰ gesehen werden.¹¹

⁸⁾ Vgl. zusammenfassend Stolz, 1988 oder Hock, 2002. Peter Antes zeigt anhand konkreter Beispiele, dass eine religiöse Wahrnehmung der Welt immer erlernt ist; vgl. Antes, 2002.

⁹⁾ Bergunder zeigt, dass die Religionswissenschaft häufig mit einem Alltagsverständnis von Religion arbeitet, ohne dies zu explizieren und fordert die theoretische Erfassung dieses Begriffs, sodass auch der Gegenstand der Religionswissenschaft ein gemeinsamer genannt werden kann (vgl. Bergunder 2011). Voraussetzung wäre eine empirische Untersuchung über die Verwendung des Religionsbegriffs in funktional hochdifferenzierten Gesellschaften. Eine solche Untersuchung ist noch ausstehend.

¹⁰⁾ Michael Stausberg spricht in diesem Zusammenhang von „Gebrauchsdefinition“, vgl. Stausberg, 2012, 41.

¹¹⁾ Bestimmungen von Religion anhand von deren Leistung oder Funktion, wie in verschiedenen Lehrmitteln dargelegt, sind nicht überzeugend. Religion wird in dieser Sicht meist als „Kontingenz bewältigend“ (z.B. Luhmann, 1982) betrachtet. Religionen können für Individuen aber auch Kontingenz steigernd sein und der Exploration dienen. Man denke da etwa an Konzepte der Vergeltung von in der Sicht der Religion nicht zugelassenen Taten in jenseitigen oder kommenden Welten oder die religiösen Erklärungen von Naturphänomenen. Religion anhand ihrer Funktion zu bestimmen ist zudem nicht trennscharf genug. Wissenschaftliche Erklärungen von Naturphänomenen, Krankheit etc. bieten ebenfalls eine Kontingenzbewältigung, indem Sicherheit durch wissenschaftlichen Nachvollzug und wissenschaftsbasierte Voraussagen und Therapien hergestellt wird. Diese Einwände gegen eine Religionsbestimmung anhand ihrer Funktion bedeuten aber nicht, dass es sinnlos wäre, die Funktionen von Religion empirisch zu eruieren.

Eine Möglichkeit, die hier im Ansatz wahrgenommen wird, besteht darin, den Begriff in Bezug auf einen bestimmten Diskurs herauszuarbeiten (von Stuckrad, 2013). Was unter „Religion“ und was unter „Säkularität“ in der Institution Schule verstanden wird, wurde für vorliegenden Zweck auf der Grundlage von öffentlichen Diskursen (insbesondere von Lehrmedien und Lehrplänen) in einer funktional hochdifferenzierten Gesellschaft sowie im Anschluss an bestehende Theorien erarbeitet.¹²

Wissenschaftstheoretisch ist es eine Selbstverständlichkeit, dass „Religion“, wie jedes Konstrukt zweiter Ordnung (Esser, 1999, S. 211-213) nur erfasst werden kann, wenn der Begriff operationalisiert wird (Stroebe, Hewstone, Stephenson, 1996, S. 79-111) und – anders als bei der oben referierten Dimensionalisierung – vom Religionsbegriff unabhängige Indikatoren, die trennscharf sind, aus der abduktiven¹³ Analyse des Diskurses herausgearbeitet werden.

Wie oben bereits erwähnt, stellt jedes religiöse Phänomen ein kommunikatives Konstrukt dar. Es kann als Teil eines mehr oder weniger kohärenten, systematisierten Symbolbestandes beobachtet werden. Dieser Symbolbestand verweist auf kommunizierte *Transzendenz Erfahrungen* (z.B. Luckmann, 1991, Luhmann, 2002) und verfügt über Träger oder Akteure (Individuen und Gemeinschaft bzw. Geber und Empfänger), für welche der Symbolbestand eine *kollektiv verbindliche Gültigkeit* beansprucht (Gladigow, 2005). Um eine Kommunikation als „Religion“ oder „religiös“ bezeichnen zu können, müssen daher zwei Ausprägungen gegeben sein: der kollektive Geltungsgrund und der transzendente Weltbezug. Entgegen anderer Bestimmungen (z.B. Stolz, 2012) wird Spiritualität hier demnach nicht bzw. nur beschränkt („religiöse Spiritualität“) zu „Religion“ gezählt. Sofern sie nicht Teil eines systematisierten und Gültigkeit beanspruchenden Symbolbestandes ist, entbehrt sie nämlich eines kollektiven Geltungsanspruchs.¹⁴

Mit den Indikatoren „individueller vs. kollektiver Geltungsgrund“ und „immanenter vs. transzendenter Weltbezug“ kann im Einzelfall, d.h. für ein bestimmtes Kommunikationselement (eine Geschichte, ein Ritual, eine Erfahrung, eine Lehre usw.) im Religionsunterricht diskutiert werden, wie stark ausgeprägt der kollektive Geltungsgrund und wie stark ausgeprägt der transzendente Weltbezug ist und demnach, ob eine Geschichte (eher) „religiös“ ist oder (eher) nicht.¹⁵ Das bedeutet nicht, dass man immer zu einer eindeutigen Entscheidung kommen muss; es gibt auch Grauzonen. Es geht einzig darum, dass der Gegenstand im Blick auf die Frage, ob es um „Religion“ oder um etwas „Säkulares“ geht, diskutiert wird. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus der Tatsache, dass im Falle eines als „religiös“ identifizierten Gegenstandes die Herangehensweise an denselben im obligatorisch zu besuchenden Religionsunterricht auf ihre negative Religionsfreiheit hin geprüft werden muss. Wird im Unterricht religiös kommuniziert, darf der Unterricht – verfassungsrechtlich gesehen – nur freiwillig sein.¹⁶ Die Frage also, ob ein Unterricht inhaltlich betrachtet ein Religionsunterricht ist oder nicht und ob in diesem Religionsunterricht religiös oder säkular kommuniziert wird, sollte die Religionswissenschaft nicht den Juristinnen und Juristen überlassen, sondern selbst geeignete empirisch basierte und religionstheoretisch begründete Kriterien für den vorliegenden gesellschaftlichen Kontext entwickeln und diese der Öffentlichkeit zugänglich machen (Frank, 2007; Bochsinger, 2013).

3 Wissen in wissenssoziologischer Perspektive

Um religiöse und säkulare Formen von Wissen zu unterscheiden, gilt es zunächst zu klären, wie Wissen grundsätzlich zustande kommt. Wissen ist – so betonen Berger und Luckmann (1969) – immer gesellschaftlich konstruiert. Die Wissenssoziologie hat ein Modell entwickelt, das in anschaulicher Weise den Prozess des Entstehens und Tradierens von gesellschaftlich konstruiertem Wissen aufzeigt:¹⁷ Sinn wird typisiert, d.h. in eine sprachliche oder in eine

¹²) Für nähere Ausführungen vgl. Frank, 2010, Kap. 4.

¹³) Zum Terminus „abduktiv“ vgl. etwa Jörg Strübing, der die Grounded Theory sozialtheoretisch und epistemologisch diskutiert hat (Strübing, 2004, S. 44-48).

¹⁴) Vgl. hierzu auch Frank, 2010, Kap. 4.2. sowie ausführlich in Frank, 2014.

¹⁵) Wie oben bereits ausgeführt, gilt dies nur in funktional hochdifferenzierten Gesellschaften. Für weniger funktional ausdifferenzierte Gesellschaften oder stratifizierte Gesellschaften muss diskutiert werden, ob der „Religionsbegriff“ überhaupt zu verwenden ist, und falls ja, wie er dort zu operationalisieren wäre. Für das, was als „Islam“ in „islamischen“ Ländern bezeichnet wird, trifft diese Bestimmung von „Religion“ beispielsweise nur teilweise zu (vgl. Schulze, 2006).

¹⁶) Die schweizerische Bundesverfassung garantiert in Artikel 15 Absatz 4 die „negative Religionsfreiheit“ im Religionsunterricht ausdrücklich. Dieser Absatz lautet: „Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören oder religiösem Unterricht zu folgen“ (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 1999).

¹⁷) Vgl. Berger & Luckmann, 1969; verdichtet dargestellt in Knoblauch, 2010, S. 157-169.

andere Kommunikationsform gebracht und mitgeteilt (Externalisierung). Wird dieser typisierte Sinn sozial geteilt, legitimiert und institutionalisiert, so kommt es zu einer Objektivierung. Der Sinn ist nun geteilter Sinn, der wiederum an Individuen weitergegeben werden kann (Sozialisation) und von diesen internalisiert wird.¹⁸

Eine Gesellschaft verfügt zum einen über ein von allen geteiltes bzw. über ein für alle Mitglieder zugängliches Wissen. Dieses Wissen wird als *Allgemeinwissen* oder allgemeiner Wissensvorrat einer Gesellschaft bezeichnet. Es ist z.B. Bestand von schulischen Curricula und kann – umgekehrt – anhand dieser Curricula für die Zwecke der wissenssoziologischen Analyse erschlossen werden.¹⁹ Zum anderen verfügt aber jede Gesellschaft auch über verschiedene Arten von Sonderwissen, an dem nur Individuen bestimmter Gruppen teilhaben – sei es, weil den anderen kein Zugang dazu gewährt wird („esoterisches“ Wissen), sei es, weil es für das Zusammenleben in der Gesellschaft nicht benötigt wird, sei es, weil es im Widerspruch zu einem anderen Sonderwissen steht.

In einer religiös pluralen und weitgehend säkularisierten Gesellschaft, wie sie für viele europäische Länder charakteristisch ist, stellt das *religiöse Wissen*, das aus einer bestimmten religiösen Tradition stammt, ein *Sonderwissen* dar. Religiöse Wissensvorräte sind darüber hinaus zum grossen Teil sogar exklusiv: Die Wissensbestände „Es gibt einen einzigen Gott“ und „Es gibt viele Götter“ schliessen sich gegenseitig aus; „Nach dem Tod kommt die Auferstehung“ und „Nach dem Tod ist alles aus“ widersprechen sich ebenfalls.²⁰ Der kollektive Geltungsanspruch, der mit solchen Transzendenz markierenden Aussagen jeweils verbunden ist, kennzeichnet diese aufgrund der gegenseitigen Ausschlussbarkeit als Sonderwissensbestände, die nicht von allen Individuen in der europäischen Gesellschaft geteilt werden oder geteilt werden können.²¹

Dass religiöse Wissensbestände plural und mitunter widersprüchlich sind bzw. spezifische Träger²² haben, ist in einer religiös pluralen und säkularisierten Gesellschaft naheliegend. Aber wie kommen *religiöses Sonderwissen* und *säkulares Allgemeinwissen* über Religion in der schulischen Situation zustande? Wie gestaltet sich die Vermittlung von Religion und wie wird diese auf Seite der Schülerinnen und Schüler rezipiert?

4 Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen über Religion im Religionsunterricht

Wie qualitativ-empirische Befunde aus Unterrichtsbeobachtungen und Interviews nahelegen, lernen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht weitgehend das, was ihnen die Lehrkräfte beibringen (Landert, Brägger & Frank, 2012; laufende Forschung).²³ Zwar ist der Schüler / die Schülerin keine „Trivialmaschine“ (Luhmann, 2002; 2004) und seine / ihre Lernbereitschaft verändert sich mit dem Lebensalter, dennoch lässt sich aufgrund der Aussagen von Schülerinnen und Schülern zum Gelernten zeigen, dass es eine Korrespondenz zwischen dem von der Lehrperson Vermittelten (Abschnitt 4.1) und dem von den Schüler/-innen Erlernten gibt (Abschnitt 4.2).²⁴

¹⁸⁾ Dass Berger und Luckmann mit „Internalisierung der Wirklichkeit“ das allen gemeinsame Wissen betonen, ist ihrem soziologischen Erkenntnisinteresse geschuldet. Sie würden bestimmt nicht ausschliessen, dass Internalisierungen von Wissen im Sinne erziehungspsychologischer Erkenntnisse auch eine individuelle Komponente hat und nicht einfach eins zu eins das abbildet, was in der Vermittlung weitergegeben wurde.

¹⁹⁾ Eine weitere Erschliessungsmöglichkeit bietet der gemeinsame Nenner von Wissensvorräten bei Individuen; vgl. dazu die Untersuchung von Michon, 2011, der bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland und Frankreich das „Religionswissen“ untersucht hat.

²⁰⁾ Wenn heute in einem Religionskunde-Unterricht versucht wird, den Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass für sie selbst die eine Nachtodiskonzeption zutreffen mag, für andere Menschen hingegen andere Konzeptionen, so gehört dieses Wissen wiederum zum Allgemeinwissen. Die Spannung, die durch den Sonderwissensbestand einer Religionsgemeinschaft und das Allgemeinwissen einer Gesellschaft bei den Schülerinnen und Schülern hervorgerufen wird, und der Umgang damit, werden nach der Etablierung eines obligatorischen Religionskundeunterrichts noch zu untersuchen sein.

²¹⁾ In anderen Gesellschaften oder Epochen, z.B. im europäischen Hochmittelalter, mag dagegen die Aussage „Es gibt einen einzigen Gott“ selbstverständlicher Bestand des Allgemeinwissens gewesen sein. Wer anderes vertrat, stellte sich damit ausserhalb des gesellschaftlich objektivierten Sinnvorrats. Wissen von der Art, dass „die einen sagen, es gäbe einen einzigen Gott, die anderen, es würde mehrere Götter geben“, ist nicht mehr religiös, sondern religionskundlich zu nennen, da dieses Wissen bereits die Beobachtung beinhaltet, dass die einen Menschen etwas anderes glauben als die anderen.

²²⁾ Die religiösen Wissensbestände werden von Gelehrten systematisiert und von Gemeinschaftsvertretern institutionalisiert; daher lässt sich von „jüdisch“, „christlich“, „islamisch“, „hinduistisch“ etc. systematisierten Symbolbeständen oder Symbolsystemen sprechen.

²³⁾ Die Daten zum Lernen der Schüler/-innen können – v.a. wenn diese mit dem Unterricht in Verbindung gebracht werden – im Moment noch nicht als theoretisch gesättigt betrachtet werden. Eine Korrespondenz zwischen Lehren und Lernen geht aber gleichwohl aus der Analyse hervor und dürfte auch nicht erstaunen. Welcher Art diese Korrespondenzen sind, wird in Kapitel 4.2 erläutert.

²⁴⁾ Wie schon beim Abschnitt zur Wissenssoziologie dargelegt, kann man auch hier den Fokus eher auf das legen, was den Aussagen der Schüler/-innen einer Klasse gemeinsam ist (wissenssoziologisches Erkenntnisinteresse) oder aber sich fragen, was die Unterschiede zwischen den Aussagen der Schüler/-innen ausmachen (erziehungspsychologisches Erkenntnisinteresse).

4.1 Lehrseite: Die Vermittlung religiösen Wissens und säkularen Wissens über Religion

Um über Lehr-Lern-Konstellationen Aussagen machen zu können, wird zunächst die Lehrseite beleuchtet. Die im Folgenden präsentierten Religionsvermittlungstypen stammen aus meinem Forschungsprojekt zum schulischen Religionsunterricht, das auf der Basis des qualitativen Forschungsverfahrens der *Grounded Theory* durchgeführt wurde (Frank, 2010). Die Kategorien können als empirisch gesättigt betrachtet werden.

Die Lehrkraft lehrt, indem sie zunächst einen Unterrichtsgegenstand vorstellt. Selbst wenn die Schülerinnen und Schüler bei der Wahl des Gegenstandes in der beobachteten Lektion mitbestimmen, war es doch die Lehrkraft, die letztlich entschied, ob sie dieses Thema im Unterricht einsetzt oder nicht. In aller Regel handelte es sich beim Thema oder kommunizierten Gegenstand um etwas „Religiöses“, d.h. um Symbole, um Individuen oder Gemeinschaften mit religiösen Einstellungen und Praktiken, welche sowohl einen transzendenten Weltbezug aufweisen, als auch eine kollektive Geltung beanspruchen.²⁵

Nach der Darlegung des Gegenstandes machte die Lehrkraft in den meisten Fällen etwas mit diesem Gegenstand. Diesen Umgang mit dem kommunizierten Gegenstand habe ich nach Erving Goffman *Rahmung* genannt. Der Art der Rahmung ist zu entnehmen, welches Ziel die Lehrkraft mit dem Gegenstand, verfolgt bzw. welche Konsequenzen aus dem Rahmungshandeln resultieren:²⁶ Geht es eher um den Aufbau *religiösen* Wissens oder um ein Wissen *über* Religion?

Bei der Analyse von Gegenstand und Rahmung lassen sich – vereinfacht gesagt – die folgenden vier aus der Empirie herausgearbeiteten Religionsvermittlungstypen unterscheiden: der narrative Typus, der dogmatische Typus, der lebensweltliche Typus und der kulturkundliche Typus (Tab. 1).²⁷ Die Vermittlungstypen (Unterrichtshandeln der Lehrperson) haben aufgrund unterschiedlicher Rahmungen unterschiedliche Konsequenzen. Grundsätzlich sind die Rahmungen der Lehrkräfte jedoch so ausgerichtet, dass die Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe an den präsentierten Gegenständen aufgefordert werden (Partizipation). Diese Partizipation ist – je nach konkreter Rahmung – verschieden.

Typus:	Narrativer Typus (keine Rahmung)	Dogmatischer Typus	Lebensweltlicher Typus	Kulturkundlicher Typus
Vermittlung (Unterrichtshandeln der Lehrperson)	Darlegung des religiösen Gegenstandes ohne Rahmung desselben	Religiöser oder säkularer Gegenstand religiös-dogmatisch gerahmt	Religiöser Gegenstand, lebensweltlich-individualisierend gerahmt, oder mehrere religiöse Gegenstände, lebensweltlich-universalisierend gerahmt	Religiöser Gegenstand, geschichts- bzw. sozialkundlich gerahmt, oder mehrere religiöse Gegenstände, systematisch-vergleichend gerahmt
Partizipation (Handlungskonsequenz)	Partizipation an Religion offen-einladend	Vorgegebene aktive Partizipation an Religion, Perspektiven-übernahme	Subjektive aktive Partizipation an Religion, Perspektiveninduktion	Partizipation an Religion nur als Beobachter, Perspektivenwechsel

Tab. 1: Typologie der Religionsvermittlung²⁸

²⁵⁾ S. oben, Abschnitt 2.2. Interessant und wichtig sind jedoch auch Beispiele, bei denen der kommunikative Gegenstand nicht religiös ist, jedoch religiös-dogmatisch gerahmt wird. Solche Beispiele lassen sich in Unterrichten, in denen „Religion als Kultur“ vermittelt wird, finden.

²⁶⁾ Gemäss Erving Goffman verraten Rahmungen die Absichten der Rahmenden. Den Rahmungen liegt eine Zielgerichtetheit zugrunde, die sich bei der Rahmen-Analyse offenlegen lässt (vgl. Goffman, 1980, S. 31-37; Frank, 2010, S. 120-132). Zum Begriff der Konsequenz vgl. das Kodierparadigma der Grounded Theory. Dass den Lehrpersonen – wie die Interviews zeigten – nicht immer bewusst ist, wie sie handeln bzw. sie andere Absichten angeben, als was sich in den Handlungskonsequenzen beobachten lässt, beschreibt Anthony Giddens (vgl. Giddens, 1986, S. 1-28).

²⁷⁾ Aus der Analyse der Empirie gehen sieben Typen hervor: der narrative, der kipffigural-dogmatische, der territorial-dogmatische, der lebendweltlich-individualisierende, der lebensweltlich-universalisierende, der kulturkundlich-kontextuelle sowie der kulturkundlich-systematische Typus. Hier werden jeweils zwei dieser Typen zusammengekommen: die beiden dogmatischen, die beiden lebensweltlichen und die beiden kulturkundlichen Typen. Der narrative Typus ist separat aufgeführt.

²⁸⁾ Diese aus empirischen Daten entwickelte Typologie hat die in der religionsdidaktischen Literatur zunehmend rezipierte, jedoch spekulativ entwickelte Typologie des *teaching/learning in / from / about religion* (vgl. z.B. Ziebertz, 1994) in gewisser Weise bestätigt, sie jedoch erweitert (narrativer Typus), differenziert (sieben Typen) und trennschärfer formuliert; vgl. Frank, 2010 oder verdichtet dargestellt in Frank, 2013. Zudem zeigte die empirische Analyse der Unterrichtssequenzen die Relevanz der Unterscheidung von Gegenstand und Rahmung sowie Kategorien, die die Rahmungstypen konstituieren und die eine intersubjektive Überprüfung der Rahmungen erlauben.

4.1.1 Wissensvermittlung

Beim *narrativen Typus* legt die Lehrperson den Unterrichtsgegenstand dar, sie erzählt beispielsweise eine biblische Geschichte oder eine Geschichte aus den indischen Epen, sie zeigt einen Film mit dem Ritual einer jüdischen Hochzeit, einer islamischen Freitagspredigt, eine Osterprozession usw., sie „macht“ aber nichts weiter damit. Es erfolgt keine Rahmung.

Der *dogmatische Typus* zeichnet sich dadurch aus, dass der Gegenstand in einem theologisch-reflektierenden (christlichen, islamischen, jüdischen etc., auch z.B. freidenkerischen) Sinn gerahmt wird.²⁹ Die Redeweise ist religiös-reflektierend, objektsprachlich. Ausgangspunkt kann hier sowohl ein religiöser (z.B. „Jesus ist auferstanden“, „Götter“) als auch ein säkularer Gegenstand (z.B. „soziale Gerechtigkeit“, „die Umwelt schützen“, „Solidarität“) sein. In beiden Fällen wird durch die Rahmung ein religiös-dogmatischer Bezug hergestellt.

Beim lebensweltlichen Typus wird der religiöse Gegenstand auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (lebensweltlich-individualisierend), manchmal auch generell auf die imaginierte Lebenswelt aller Menschen, das Menschsein überhaupt, bezogen (lebensweltlich-universalisierend). Unter „lebensweltlich“ wird eine Rahmung verstanden, die im Sinne der phänomenologischen Soziologie (Schütz & Luckmann, 2003) als Ergebnis bestimmter Zuwendungen zum eigenen Erleben verstanden wird. Es geht also um das, was für den betreffenden Menschen, hier für die Schüler/-innen von existentieller Bedeutung ist.³⁰ Der erste Zugang (lebensweltlich-individualisierend) zu religiösen Gegenständen eines Symbolsystems wird in der Unterrichtspraxis von vielen christlichen, zunehmend auch von islamischen Religionspädagogen vertreten (Korrelations- oder Verschränkungsdidaktik genannt). Im zweiten Fall (lebensweltlich-universalisierend) geht es um eine Rahmung, die eine Nähe zur religionsphänomenologischen Vorgehensweise hat. In beiden Fällen wird Religion im Unterrichtsgespräch von der Lehrkraft als ein anthropologisches Kontinuum, ein gemeinsames Erbe der Menschheit konstruiert. Es ist das Ziel des Unterrichts, den Lernenden Religion nahezubringen, die Religiosität der Lernenden zu „wecken“ oder weiter „anzuregen“, auch wenn auf eine dogmatische Rahmung im Sinne einer bestimmten religiösen Prägung verzichtet wird.³¹

Beim kulturkundlichen Typus wird der religiöse Gegenstand empirisch, d.h. geschichts- oder sozialkundlich kontextualisiert und gegebenenfalls systematisch-vergleichend erschlossen. Religion wird hier nicht als „unsere“ oder „meine“ Religion beschrieben, auch nicht an die eigene bzw. menschliche Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angeschlossen, sondern als ein Faktor behandelt, der bestimmte Gruppen oder Individuen in der Gesellschaft mehr oder weniger nachhaltig prägt. Die Begriffe, die beim Rahmen der religiösen Gegenstände vermittelt werden, sind säkularer, metasprachlicher Art; es handelt sich nicht um eine religiöse oder theologische Sprache. Diese Rahmung von Religion hat ihre Grundlage in den metasprachlichen Begrifflichkeiten der Religionswissenschaft und den ihr assoziierten Fächern wie Religionssoziologie, Religionsethnologie, Religionspsychologie und Religionsgeschichte. Mit „kulturkundlich“ ist die Transposition des kulturwissenschaftlichen Zugangs auf die Volksschulstufe gemeint. Das bedeutet, dass neue empirische Kontextualisierungen und systematische Vergleiche nicht selbst generiert werden, wie das in der Religionswissenschaft der Fall ist, Erkenntnisse jedoch der religionswissenschaftlichen, d.h. geschichts- und sozialwissenschaftlichen Forschung entstammen und deren Methoden praktiziert werden.³²

4.1.2 Partizipation an Wissen

Anhand eines Beispiels möchte ich veranschaulichen, wie sich die vier Vermittlungstypen konstituieren und welche Konsequenzen mit den jeweiligen Rahmungen verbunden sind. Um die unterschiedlichen Rahmungen und die damit verbundenen Ziele deutlich zu machen, habe ich für alle vier Typen denselben Gegenstand gewählt und zwar

²⁹ Freilich muss die Reflexion nicht unbedingt dem akademischen Mainstream einer bestimmten Theologie entsprechen; es kann sich auch um eine mehr oder weniger subjektive Theologie handeln.

³⁰ Dieser Begriff von Lebenswelt, der sich v.a. auf Alfred Schütz und Thomas Luckmann bezieht, steht dem in der Pädagogik gebräuchlichen Begriff von Lebenswelt entgegen, der in der Regel keinen Unterschied zwischen Alltagswelt und Lebenswelt macht. Die Berücksichtigung der Differenz zwischen Alltagswelt und Lebenswelt ist insbesondere im Fach Religion wichtig, da die Annahme vonseiten der Lehrperson, ein religiöses Phänomen sei für die Schülerinnen und Schüler lebensweltlich wichtig oder sei Teil der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, auf eine lebensweltliche Rahmung von Religion und damit auf eine Konstruktion von Religiosität bei den Schüler/-innen hinausläuft. Eine kulturkundliche Rahmung (s. unten) betont daher immer, dass ein bestimmtes religiöses Phänomen in der Lebenswelt der entsprechenden Religionsangehörigen von Bedeutung ist und nicht in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler generell.

³¹ Wenn die Lehrkraft – wie im Unterricht oft beobachtet – nur bei christlichen Gegenständen zu lebensweltlichen Rahmungen anleitet, muss auch hier insgesamt von der (der Rahmung zu entnehmenden) Absicht einer Konstruktion christlicher Religiosität bei den Schüler/-innen gesprochen werden.

³² Zum Begriff „Kunde“ vgl. Pfeifer, 1995. Religionskunde statt Religionswissenschaft läuft also darauf hinaus, dass religionskundlich Tätige nicht selbst Forschung zu einer neuen Fragestellung betreiben, jedoch diese Forschung nachvollziehen und die entsprechenden Methoden einüben. Wie die Untersuchung zeigt, ist dies bereits auf der Primarstufe möglich.

die Figur „Jesus“. Es handelt sich demnach um ein fiktives Beispiel.³³

Beim narrativen Typus erfolgt keine Rahmung. Hier wird das Leben von Jesus erzählt, wie es in der Bibel steht. Das ist eine Unterrichtsform, wie sie innerhalb von Religionsgemeinschaften – insbesondere der christlichen Tradition (z.B. im früheren Zürcher Primarschulfach „Biblische Geschichte“) – empfohlen wird: Man erzählt oder liest möglichst entlang des biblischen Originaltextes eine Geschichte und macht nichts weiter damit.³⁴ Es bleibt den Schülerinnen und Schülern überlassen, wie sie die Geschichte rahmen wollen. Der Gegenstand wird rein narrativ dargelegt; die Partizipation bleibt offen bzw. die Lehrperson lädt die Schülerinnen und Schüler zur Partizipation an „Religion“ ein, gibt aber nicht vor, wie diese zu erfolgen hat.

Bei der *dogmatischen Rahmung* erörtert die Lehrperson entweder selbst, wer Jesus „für uns“ war und ist, oder sie leitet die Rahmung ein mit der Frage „Wer ist Jesus?“, oder „Wer ist Jesus für uns?“. Soweit sie mit „uns“ die Gemeinschaft der Christen meint, lautet die „richtige“ Antwort: „Jesus ist für uns der Erlöser, der Christus, Gottes Sohn, der uns von den Sünden befreit hat“ o.ä. Falls mit „uns“ Muslime gemeint sind, würde die Antwort lauten: „Jesus ist für uns ein Prophet“. Die Lehrkraft verlangt hier von den Schülerinnen und Schülern eine aktive Partizipation an „Religion“, d.h. an dem christlichen bzw. dem islamischen oder einem anderen religiösen Symbolbestand, und zwar in einer von ihr vorgegebenen dogmatischen Weise. Sie verlangt also eine Perspektivenübernahme.

Die *lebensweltliche Rahmung* wird z.B. mit der Frage eingeleitet: „Was bedeutet Dir Jesus?“ „Wer ist Jesus für Dich?“, „Wer ist Jesus für Dich ganz persönlich?“. Hier sind persönliche Standpunkte der Schülerinnen und Schüler gefragt und ganz verschiedene Antworten möglich. Eine Antwort könnte sein: „Für mich ist Jesus Gottes Sohn“. Eine andere Antwort wäre: „Für mich ist Jesus nicht Gottes Sohn, aber ein besonderer Mensch“. Eine weitere Antwort könnte sein: „Darüber habe ich noch nie nachgedacht, aber eigentlich ist für mich Jesus ein Mensch wie alle anderen Menschen – mir sagt er nichts Besonderes“ oder „Für mich ist Jesus der Wegbereiter einer Religion, die nur Unheil in die Welt gebracht hat“. Ein weiterer Schüler würde vielleicht sagen: „Für mich ist Jesus nicht Gottes Sohn, aber Jesus ist für mich ein Prophet.“ Fällt die lebensweltliche Rahmung eher anthropologisch-universalisierend aus, so kommen zur Figur Jesus noch weitere dazu, also z.B. Siddharta Gautama, Muhammad, evtl. Moses, und die Antwort würde z.B. lauten, dass „alle diese Figuren uns Menschen wichtige Botschaften gebracht haben“. Wie bei den beiden vorangegangenen Typen wird auch bei diesem Unterricht eine religiöse Redeweise verwendet. Sie muss auch von jenen Schülerinnen und Schülern übernommen werden, die gar nicht religiös sind oder die gar nicht religiös sein wollen. Die lebensweltliche Rahmung verlangt von den Lernenden, dass sie sich in Bezug zum präsentierten Gegenstand positionieren, ihre je eigene Perspektive in das Thema „Jesus“ induzieren. Auch Schüler/-innen, die gar keinen Bezug zu Religion haben, werden aufgefordert, einen solchen Bezug herzustellen. Deswegen spreche ich bei solchen Redeweisen von Perspektiveninduktion. Die Schülerinnen und Schüler sollen aktiv an „Religion“ partizipieren, wenn auch in einer subjektiven Weise, nicht in einer dogmatisch vorgegebenen Art wie im vorangegangenen Beispiel.

Beim *kulturkundlichen Typus* wird der Gegenstand empirisch kontextualisiert. Die Rahmung des religiösen Gegenstandes „Jesus“ wird mit der Frage eingeleitet: „Wer war Jesus historisch gesehen; wer war und ist Jesus mythologisch gesehen? Welche Quellen gibt es, um diese Fragen zu beantworten?“ „Zu welchen systematisierten und kanonisierten religiösen Symbolbeständen gehört die Figur Jesus?“ „Wie wurde er zur zentralen Figur des Christentums?“ Statt geschichtskundlich könnte die Lehrperson auch sozialkundlich fragen: „Für wen war und ist Jesus von lebensorientierender Bedeutung?“ oder „Was bedeutet er verschiedenen Muslimen?“, „Was bedeutet Jesus verschiedenen Christen?“. Damit kann einerseits die Lehre, andererseits aber auch die empirische Pluralität der christlichen oder muslimischen Vorstellungen zu Jesus aufgezeigt werden. Wird die kulturkundliche Rahmung eher systematisch-vergleichend gestaltet, würden vielleicht Muhammad, Siddharta Gautama oder Paulus in den Blick genommen. Die Lehrkraft würde die Funktion dieser Personen für die jeweilige Entwicklung der Symbolbestände, die jeweiligen Religionsangehörigen und Gemeinschaften zunächst erörtern, würde dann aber auch diskutieren, inwiefern sich diese Figuren vergleichen lassen und inwiefern nicht. Die Schülerinnen und Schüler bleiben bei einer solchen kulturkundlichen Rahmung in einer gewissen Distanz zu „Jesus“ bzw. zu den Religionen, die thematisiert werden. Sie machen zwar einen Perspektivenwechsel, aber immer im Bewusstsein, dass „der andere der andere ist“ und „ich ich bin“. Sie induzieren also nicht ihre eigene Perspektive in eine religiöse Geschichte, einen religiösen Begriff, eine religiöse Person oder ein religiöses Ritual, sondern sie lernen, bei den individuellen Trägern /-innen oder den Religionsgemeinschaftsvertretern/-innen nach deren Sichtweise zu fragen. Sie partizipieren also nur als Beobachter/-innen an „Religion“. Damit hat jeder Schüler / jede Schülerin die Möglichkeit, sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen, ob er oder sie nun der besprochenen Religion angehört oder nicht.

In der folgenden Tabelle (Tab. 2) habe ich den narrativen, dogmatischen und den lebensweltlichen Typus zusammen-

³³) Die Kategorien wurden – wie oben dargestellt – aus empirischen Beispielen entwickelt; solche realen Beispiele sind in Frank, 2010 zu finden.

³⁴) Hinter diesem Unterrichtskonzept steht die pädagogische Überzeugung, dass die betreffenden biblischen Inhalte „von selbst“ wirken.

gezogen zum *religiösen Unterricht*; den kulturkundlichen Typus bezeichne ich als *religionskundlichen Unterricht*.

Hinter dieser Sortierung stecken folgende analytische und theoretische Überlegungen:

Die ersten drei Typen (narrativ, dogmatisch und lebensweltlich) etablieren religiöses Wissen. Das Rahmungshandeln der Lehrkraft hat eine Partizipation an religiösen Symbolbeständen, die offen-einladend bzw. aktiv genannt werden kann zur Folge. Lehrer/-innen wie Schüler/-innen sprechen in einer narrativen, einer eher dogmatisch vorgegebenen oder lebensweltlich bedeutsamen Sprache, auf alle Fälle verbleiben sie in einer religiösen, emischen Redeweise. Auch beim narrativen und beim lebensweltlichen Typus werden religiöse Wahrheiten vorausgesetzt; Lernende wie Lehrende reden ganz selbstverständlich so, als ob „Jesus“ für jedermann lebensweltlich bedeutsam wäre, als ob „Gott“, „Propheten“, „Engel“ usw. intersubjektiv wahrnehmbar wären und zum Allgemeinwissen der Gesellschaft gehörten. Ob und gegebenenfalls für wen diese religiösen Vorstellungen existieren und für wen sie bedeutsam sind, ist nicht Gegenstand des Unterrichts. Lernende, die nicht der entsprechenden Religion angehören, sind aus der Kommunikation ausgeschlossen. Für die Schülerinnen und Schüler ist also nur entweder eine aktive Partizipation an der präsentierten Religion oder aber ein Ausschluss aus dem Unterrichtsgespräch möglich.

Beim vierten Typus (kulturkundlich) hingegen spielen die empirisch-kontextualisierenden Fragen sowie die Beobachtung aus einer empirisch basierten, etischen Aussensicht eine wichtige Rolle. Hier wird religionskundliches

Narrativer Typus	Dogmatischer Typus	Lebensweltlicher Typus	Kulturkundlicher Typus
RELIGIÖSER UNTERRICHT			RELIGIONSKUNDLICHER UNTERRICHT
Teilhabe an vermittelter Religion			Teilhabe am schulischen Unterricht

Tab. 2: Formen von Religionsunterricht

Wissen etabliert. Die Partizipation der Schülerinnen und Schüler an religiösen Wissensbeständen ist passiv, d.h. die Lernenden sind nicht aktive Teilnehmer/-innen, sondern nur Beobachter/-innen von Religion. Lehrpersonen wie Schüler/-innen nennen die Träger religiösen Wissens als Drittpersonen, kontextualisieren die Wissensbestände empirisch (sie sagen bspw., wie viele muslimisch sozialisierte Menschen während des Ramadan fasten); sie kommunizieren in einer kulturkundlichen Sprache, d.h. in wissenschaftlichen und sozial validierten Codes, in einer schulischen Redeweise. Sie sprechen nicht religiös, sondern säkular über Religion. Jeder Schüler / jede Schülerin hat bei einer solchen Rahmung die Möglichkeit, sich aktiv am Unterrichtsgespräch zu beteiligen, auch wenn er / sie nicht religiös erzogen ist oder keinen aktiven Zugang zur religiösen Sprache hat und diesen auch nicht erwerben will (negative Religionsfreiheit).³⁵

4.2 Lernseite: Die Rezeption des vermittelten Wissens

Als Datenbasis dienen sowohl Unterrichtsbeobachtungen als auch Interviews mit Schülerinnen und Schülern, die in verschiedenen Projekten zum schulischen Religionsunterricht erhoben wurden.³⁶ Im Unterschied zur Lehrseite können die Kategorien der Lernseite noch nicht als im Sinne der *Grounded Theory* gesättigt betrachtet werden. Dennoch vermitteln sie einen guten Einblick in die Rezeptionsprozesse, die auf Seite der Lernenden angesichts der verschiedenen Religionsvermittlungsformen zu beobachten sind.

Wie die quantitative Studie von Landert et al. 2012 zeigt, stimmen die Unterrichtswahrnehmungen der Lehrkräfte und die Unterrichtswahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler weitestgehend überein.³⁷ Das heisst: Fragt man die Schülerinnen und Schüler, wie die Lehrperson den Unterricht gestaltet, geben sie dieselbe Auskunft wie die Lehrkraft selbst. Wenn Lernende und Lehrende die Rahmungen im Unterricht übereinstimmend identifizieren, be-

³⁵ Während mit der Kommunikation in religiösen Codes systemtheoretisch gesprochen die Inklusion ins Religionssystem erfolgt (vgl. Luhmann, 1982; 1998), vollzieht sich hier eine Inklusion ins Wissenschaftssystem und ins Erziehungssystem (vgl. Luhmann, 1990 und 2002).

³⁶ Frank, 2010; Landert, Brägger & Frank, 2012. Wo nichts anderes erwähnt ist, handelt es sich um eigene Daten aus laufender Forschung. Insgesamt wurden 25 Interviews mit Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, was aber für die empirische Sättigung nicht reicht, wenn es Ziel ist, die Interviewdaten der Lernenden mit den Unterrichtsbeobachtungen zu verknüpfen. Hierzu muss noch weiter geforscht werden.

³⁷ Vgl. Landert, Brägger & Frank, 2012, 47.

deutet das aber noch nicht, dass die Schülerinnen und Schüler diese von der Lehrperson angeleiteten Rahmungen für die eigene Orientierung und das eigene Handeln übernehmen. Um die Rezeptionen religiöser Symbolbestände zu eruieren, sind daher eingehende Beobachtungen im Unterricht und Interviews mit den Lernenden notwendig. Dabei zeigt sich, dass Schüler/-innen der Sekundarstufe I (12/13- bis 15/16-Jährige) im Unterschied zu Schüler/-innen des Primarstufenalters (6/7- bis 11/12-Jährige) die von der Lehrperson vermittelten Rahmungen von Religion nicht unbedingt bzw. nicht so, wie es die Lehrperson angeleitet hat, rezipieren. Auf Seite der Schüler/-innen muss daher zwischen verschiedenen Altersstufen differenziert werden. Zudem muss unterschieden werden, ob die jeweilige Lehrperson religiöses Wissen (Abschnitt 4.2.1) oder religionskundliches Wissen (Abschnitt 4.2.2) vermittelt.

4.2.1 Die Rezeption vermittelten religiösen Wissens

Generell lässt sich sagen, dass die Schüler/-innen der Primarstufe das vermittelte religiöse Wissen übernehmen; Schüler/-innen der Sekundarstufe stehen diesem Wissen in der Regel gleichgültig gegenüber oder weisen es zurück.

Narrative und dogmatische Religionsvermittlung: Übernahme religiöser Wissensbestände bei Lernenden im Primarstufenalter

Vermittelt die Lehrkraft religiöse Narrative oder rahmt sie religiöse oder auch säkulare Gegenstände religiös-dogmatisch, so führt das bei den Schülerinnen und Schülern des Primarstufenalters zur Aneignung von religiösem Wissen und zwar – wie die Analyse bislang ergab – in Form von Identifikationen mit religiösen Protagonisten oder in Form der Übernahme religiöser Lehren für die eigene Orientierung und das eigene Handeln.

Dazu ein Beispiel aus einer Unterrichtsbeobachtung mit anschließenden Schülerinterviews (Landert, et al., 2012, S. 53-54): Die Lehrperson einer 2. Primarklasse (achtjährige Schüler/-innen) praktiziert eine narrative Christentums-Vermittlung sowie eine christlich-dogmatische Rahmung unterschiedlicher, teils christlicher, teils säkularer Gegenstände. In der den Schülerinneninterviews vorangegangenen Stunde repetierte die Lehrkraft die neutesamentliche Weihnachtsgeschichte, wobei sie eine christlich-dogmatische Rahmung favorisierte. Bei der Rekapitulation der Geschichte in der beobachteten Unterrichtsstunde geben die Schülerinnen und Schüler zur Antwort, dass „Jesus das Licht für uns“ sei, was die Lehrerin bekräftigt. Auf kulturkundliche Rahmungen, die von Seite der Schülerinnen und Schüler initiiert werden (z.B. Vergleich mit dem Chanukkaleuchter), geht die Lehrperson nicht ein, sondern weist sie ab oder ignoriert sie. In den anschließenden Interviews mit den Schülerinnen und Schülern zeigt sich folgendes Bild: Ein Schüler (ob christlich oder konfessionslos war nicht zu erkennen) ist von der Weihnachtsgeschichte, insbesondere von „Jesus mit den Strahlen“, wie er es ausdrückt, beeindruckt. Ihm werde, wie den Menschen in der Geschichte auch, „ganz warm im Herzen“. Auf die Frage, zu welcher Religion der „Jesus mit den Strahlen“ gehöre, kann der Schüler zunächst nichts antworten. Einige Sekunden später sagt er, und zwar in einem ganz selbstverständlich klingenden Tonfall, „ja, zu uns“.³⁸ Andere Schülerinnen und Schüler geraten angesichts dieser christlich-dogmatischen Religionsvermittlung in dissonante Gefühlslagen: Ein muslimischer Schüler erzählt, dass er die Weihnachtsgeschichte „nicht so schön“ finde. Im weiteren Gespräch stellt sich heraus, dass er Jesus ursprünglich – ebenso wie der erwähnte Mitschüler – „schön“ gefunden hat, den Geburtstag von Jesus auch hätte feiern wollen und mit diesem Wunsch zu seinen Eltern ging. Diese hätten ihm dann gesagt, dass ihre Familie muslimisch sei und sie dieses christliche Jesus-Fest nicht feiern würden. Durch die narrative und dogmatische Christentums-Vermittlung der Lehrkraft identifizierte sich also auch der muslimische Schüler zunächst mit dem Protagonisten Jesus und dessen Geburtsgeschichte in der biblischen Überlieferungsvariante; er übernahm anfänglich die christlichen Wissensbestände, geriet jedoch durch das zwischenzeitliche Gespräch mit den Eltern und die dort vermittelten islamischen Wissensbestände in einen Widerspruch. Nachdem ihm die Exklusivität der Wissensbestände bewusst wurde, ist er gezwungen, das Weihnachtsfest „nicht so schön“ zu finden und sich von ihm abzuwenden.³⁹

³⁸) Nichtchristliche Religionen werden von der Lehrperson kulturkundlich gerahmt. Die Schülerinnen und Schüler können im Interview auch problemlos Auskunft darüber geben, zu welcher Religion oder Religionsgemeinschaft bspw. der Chanukkaleuchter gehört.

³⁹) Insofern geht es diesem Jungen wie den Sekundarschüler/-innen (vgl. nächster Abschnitt), die – im Bewusstsein darüber, dass die Lehrperson sie zur Aneignung religiösen Wissens anleitet – dieses ablehnen. Dies passiert beim Primarschüler jedoch erst, nachdem er sich mit Weihnachten identifiziert hatte und die Eltern deshalb eingegriffen haben.

Narrative und dogmatische Religionsvermittlung: Gleichgültigkeit und Zurückweisung bei Lernenden im Sekundarstufenalter

Bei Lernenden im Sekundarstufenalter vollzieht sich die Aneignung narrativ oder dogmatisch vermittelten Religionswissens anders: Gegenüber rein narrativ vermittelter Religion zeigen sie sich uninteressiert und gleichgültig (Landert et al., 2012, S. 58-59). So geben die Schülerinnen und Schüler in Unterrichtseinheiten, in der die Lehrkraft mit Religionen ausschliesslich erzählend und nahe am hagiographischen Text oder Bild arbeitet, zum Ausdruck, dass sie diese Art von Unterricht nicht interessiert. Nichtreligiöse kulturelle Symbolbestände wie Farben, Gesten, Kleidung oder Politik (Minarettverbotsinitiative, Beschneidungsdebatte) seien weitaus spannender als die Lehren, Rituale und Geschichten der Religionsgemeinschaften, erzählen sie im Interview.

Christlich-dogmatische Rahmungen nehmen die Lernenden ebenfalls gleichgültig entgegen; Schülerinnen und Schüler, die in nichtchristlichen religiösen Gemeinschaften bzw. ohne Religion aufwachsen, weisen solche Rahmungen z.T. vehement zurück.

Lebensweltliche Religionsvermittlung: Subjektive Aneignung und Modifikation von religiösem Wissen bei Lernenden im Primarstufenalter

Bei lebensweltlichen Rahmungen von Religion im Unterricht übernehmen Schülerinnen und Schüler die Anleitung der Lehrperson, sich das Präzentierte – modifiziert in subjektiver Bedeutsamkeit – anzueignen. In einer Unterrichtsstunde ist zu beobachten, wie siebenjährige Schülerinnen und Schüler nach der Präsentation von Schutzengeln von der Lehrerin aufgefordert werden, ihren „persönlichen Schutzengel“ zu malen (Landert et al., 2012, S. 60). Ein Junge malt nach einigem Zögern einen Hund mit Flügeln, weil – wie einem bilateralen Schülergespräch zu entnehmen ist – der Familienhund für ihn in Notsituationen wichtig ist. Die Lehrperson leitet mit ihrem Vorgehen den Schüler also dazu an, sich einen Schutzengel zu konstruieren, der in seine Erfahrungswelt passt. In der Zeichnung wandelt er das für ihn bis anhin immanente Schutzwesen, den Hund, in ein transzendentes um, indem er ihn mit Flügeln ausstattet. Mit dieser Zeichnung partizipiert er an einem transzendenten und kollektive Gültigkeit beanspruchenden Konstrukt, d.h. an religiösem Wissen, wobei diese Interpretation in einem Interview mit dem Schüler sicher noch erhärtet werden müsste.

Eine elfjährige Primarschülerin übernimmt ebenfalls die lebensweltlichen Rahmungen, zu der die Lehrperson anleitet (Landert et al., S. 59). Ausgehend von der Idee, dass jeder Schüler / jede Schülerin in der Religion aufwächst, der seine Eltern angehören, fordert die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler auf, Symbole der jeweils eigenen Religion in deren Bedeutsamkeit für ihre persönliche Lebenswelt zu erschliessen. Ein Mädchen, dessen Vater Muslim und dessen Mutter Christin ist, konstruiert auf diese Weise eine christlich-muslimische Bireligiosität und identifiziert sich, wie das Interview zeigt, in ihrer Selbstbeschreibung und in ihrem Handeln mit beiden Religionen gleichermassen.

Lebensweltliche Religionsvermittlung: Beurteilungen von religiösem Wissen bei Lernenden im Sekundarstufenalter

Auf der Sekundarstufe äussern oder transformieren sich Aufforderungen zur lebensweltlichen Rahmung von Religion bei den Lernenden zu Aufforderungen, die thematisierten Religionen zu beurteilen. Wenn die Lehrpersonen im Unterricht den Schülerinnen und Schülern die Frage stellen, was ihnen eine bestimmte religiöse Geschichte, ein religiöser Protagonist oder ein religiöses Ritual persönlich sagen und bedeuten würde, antworten viele Schülerinnen und Schüler im Unterricht sowie im Interview im Sinne eines wertenden Urteils über das präsentierte religiöse Symbol bzw. der gesamten Religion (Landert et al., 2012, S. 60). In den Schülerinterviews lassen sich Beurteilungen beobachten, die Grenzen zwischen der eigenen und den anderen Religionen aufbauen oder festigen: „Der Islam gefällt mir nicht,“ sagt eine Schülerin, „Ich finde es nicht gut, dass die Muslime Jesus nicht als Gottes Sohn anerkennen. Der Hinduismus gefällt mir nicht wegen den vielen Göttern, und der Katholizismus ist schlimm, weil er den Leuten das Geld aus der Tasche zieht, damit diese die Sünden los sind“. Obwohl diese Einstellung sicherlich nicht allein durch den schulischen Unterricht konstruiert wurde – die Schülerin ist freikirchlich sozialisiert – zeigen die Äusserungen, wie die Aufforderung zur lebensweltlichen Rahmung von der betreffenden Schülerin verstanden wurde. Es lässt sich auch beobachten, dass Lernende eine Religion positiv bewerten und hie und da für die eigene Lebenswelt in Betracht ziehen. Indem die Schülerinnen und Schüler nach ihrer „eigenen Meinung“ zur präsentierten Religion oder Elementen daraus gefragt werden,⁴⁰ werden offensichtlich Wertungen und (Vor-)Urteile (re)produziert oder zumindest bestehende negative oder positive Religionsbilder verstärkt.

⁴⁰⁾ Mit hinzu kommt, dass diese Aufforderung vonseiten der Lehrperson in der Regel nach nur wenigen Stunden Einführung in eine Religion erfolgt, was angesichts der in den Medien und der Politik kursierenden und wirkungsmächtigen Religionsbilder gerade das Gegenteil dessen bewirkt, was mit diesem Unterricht angestrebt wird: das friedliche Zusammenleben.

4.2.2 Die Rezeption säkularen Wissens über Religion

Generell lässt sich feststellen, dass Schülerinnen und Schüler jeglichen Alters, deren Lehrpersonen Religion kulturkundlich rahmen, diese empirischen Kontextualisierungen von Religion grundsätzlich übernehmen und im Interview wiedergeben. Einige Schülerinnen und Schüler veranlasst diese Herangehensweise zu eigenständig entwickelten weiteren Fragen.

Kulturkundliche Religionsvermittlung: Übernahme empirisch kontextualisierten Wissens über Religionen bei Lernenden im Primarstufenalter

Primarschülerinnen und -schüler mit familiär unterschiedlichen religiösen Sozialisationskontexten, deren Lehrkräfte mit kulturkundlichen Rahmungen von Religion arbeiten, (re-)konstruieren in den Gesprächen z.B. folgendes Wissen: „Biblische Geschichten sind nicht für alle Menschen wichtig“, „nicht alle Muslime essen kein Schweinefleisch“. Ein freikirchlich sozialisierter Schüler bemerkt, dass Jesus für ihn eine wichtige Figur ist, für andersreligiöse Menschen jedoch andere Figuren wichtig seien: „Für Buddhisten ist Buddha wichtig und für die Muslime Muhammad“ (Landert et al., 2012, S. 57). Dieses Wissen mündet für ihn auch in konkretes Handeln: Er werde nie mehr Schulkollegen auffordern, Jesus zu folgen oder die Bibel zu lesen, wie er das früher jeweils gemacht habe.

Kulturkundliche Religionsvermittlung: Übernahme kontextualisierten Wissens über Religionen und Wissensquellen bei Lernenden im Sekundarstufenalter

Bei Lernenden im Sekundarstufenalter lässt sich im Unterschied zu Lernenden der Primarstufe nicht nur bei religiösen Unterrichtsformen, sondern auch bei Anleitungen zu kulturkundlichen Rahmungen von Religion vermehrt eine gewisse Eigenleistung bei der Wissensaneignung beobachten (Landert et al., 2012, S. 66). Eine Schülerin, die von der eigenen Sozialisation her nur geringfügige Kenntnisse über Religionen mitbringt, hat durch den vorwiegend geschichtskundlich ausgerichteten Religionsunterricht des Lehrers grundlegende Kenntnisse über Religionen erworben: „Religion“ sei nicht schon immer da gewesen, es gebe mehrere Religionen, sie seien im Verlaufe der Menschheitsgeschichte entstanden, sie könnten auch wieder verschwinden. Die Erkenntnisse dieser Schülerin sind keineswegs trivial, sondern geradezu eine Voraussetzung für den Aufbau eines kulturkundlichen säkularen Wissens über Religionen. Eine andere Schülerin wird durch den religionskundlichen Unterricht des Lehrers angeregt, aus Alltagsbeobachtungen, z.B. der Kleidung orthodoxer Juden in Zürich, selber Fragestellungen zu entwickeln und diesen eigenständig nachzugehen.

5. Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen über Religion

Wie aus obigen Analysen hervorgeht, lassen sich aufgrund der beobachtbaren Rahmungen von Religion im Unterricht die von der Lehrperson intendierten Erziehungseffekte und Partizipationsabsichten eruieren. Die tatsächliche Rezeption von Wissen lässt sich hingegen vor allem in Interviews mit den Schülerinnen und Schülern feststellen. Die folgende Tabelle (Tab. 3) zeigt zusammenfassend die Erkenntnisse, die aus dieser Analyse bislang gewonnen wurden:

Die obere Zeile gibt die Lehrseite, d.h. das Unterrichtshandeln der Lehrperson (Rahmungen) sowie die Konsequenzen wieder, die damit verbunden sind (Partizipation). Die beiden unteren Zeilen zeigen die Rezeption bzw. Aneignung und (Re-)Produktion auf der Schülerseite, wobei hier zwischen den Schüler/-innen des Primarstufenalters (6/7- bis 11/12-jährig) und denjenigen des Sekundarstufenalters (12/13- bis 16-jährig) unterschieden wird (s. oben). Auffällig ist, dass sich die Lernenden der Primarstufe in der Regel auf die Rahmungen der Lehrperson einlassen, während Lernende der Sekundarstufe in den Prozess der Rezeption vermehrt moderierend eingreifen, soweit es die schulische Situation erlaubt. Der Befund, dass Lernende beider Stufen zunächst weitgehend dem folgen, wozu sie von den Lehrpersonen angeleitet werden, lässt sich mit der besonderen asymmetrischen Interaktionssituation in der Schule erklären. Die Lehrperson stellt Fragen, deren Antworten sie kennt, und stellt Noten aus, was einer Form von Kommunikation entspricht, die ausserhalb des schulischen Settings kaum Anwendung findet (vgl. Luhmann, 2002, S. 78). Die Differenzen in den Befunden zwischen Lernenden der Primarstufe und Lernenden der Sekundarstufe lassen sich entwicklungstheoretisch erklären, wobei hier sowohl kognitive als auch motivationale Aspekte zu berücksichtigen sind.

Lehrseite Vermittlung	<i>Religiöse Narration</i>	<i>Religiös- dogmatische Rahmungen von Religion oder säkularen Gegenständen</i>	<i>Lebensweltliche Rahmungen von Religion</i>	<i>Kulturkundliche Rahmungen von Religion</i>
Konsequenz: Partizipation an Religion	Einladung zur Partizipation an religiösen Symbol- beständen	Vorgegebene Partizipation an religiösen Symbol- beständen	Subjektive Partizipation an religiösen Symbolbeständen	Partizipation am Unterricht als Beobachter religiöser Symbolbestände und derer Träger/-innen (Individuen und Gemeinschaft)
Lernseite Primarstufe Rezeption	Übernahme der Identität von Protagonisten aus den religiösen Geschichten und Übernahme der Dogmatik, Aneignung und (Re)Produktion von religiösen (narrativen oder dogmatischen) Wissensbeständen		Subjektive Aneignung und modifizierende (Re)Produktion von religiösen Wissensbeständen	Aneignung und (Re)Produktion von religionskundlichen Wissensbeständen
Lernseite Sekundarstufe Rezeption	Aneignung und (Re)Produktion in Form von Gleichgültigkeit gegenüber religiösen Wissensbeständen oder Zurückweisung religiöser Wissensbestände		Aneignung und (Re)Produktion in Form von Beurteilungen religiöser Wissensbestände	Aneignung und (Re)Produktion religionskundlicher Wissensbestände (inkl. Fragestellungen und Quellen)

Tab. 3: Korrespondenzen von Lehren und Lernen im Religionsunterricht

Grundlegender in Zusammenhang mit der Fragestellung dieses Beitrags ist jedoch die Differenz zwischen den Wissensbeständen einerseits, die durch religiöse Narrative sowie dogmatische und lebensweltliche Rahmungen von Religion konstruiert werden (Tab. 3, zweite bis vierte Spalte) und solchen Wissensbeständen andererseits, die durch kulturkundliche Rahmungen aufgebaut werden (Tab. 3, rechte, abgesetzte Spalte) und sich auf der Lernseite beobachten lassen.

Verbindet man das in der Lehrerbildung verwendete didaktische Dreieck „Lehrkraft–Schüler– Unterrichtsstoff“⁴¹ mit dem, was Lehrkräfte im Religionsunterricht lehren, so lassen sich die oben herausgearbeiteten Lehr–Lern–Sach–verhalte folgendermassen darstellen (Abb. 3a und 3b)

⁴¹⁾ Das didaktische Dreieck wird mancherorts wegen seines „naiven Stoffvermittlungsdenkens“ und der fehlenden Inhalt–Methoden–Ziel–Überlegung kritisiert (vgl. Jank, Meyer 2002, S. 55). Es ist jedoch für die Analyse der systematisch durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen durchaus angebracht und bezieht in dieser zweifachen Abbildung eben gerade die Ziele, Inhalte und Methoden mit ein. Zur Bewahrung und Neubearbeitung des didaktischen Dreiecks vgl. auch Reusser 2008.

Während bei der Konstruktion säkularer Wissensbestände über Religion bzw. religionskundlicher Wissensbestände Lehrperson und Schüler ausserhalb des Religionssystems stehen und dieses ganze System (Religionswissenschaftliches Religionsdreieck) zum Unterrichtsstoff gehört (Abb. 3b), besteht der Unterrichtsstoff bei der Konstruktion religiöser Wissensbestände (Abb. 3a) nurmehr aus einem Aspekt von Religion, d.h. aus religiösen Symbolbeständen selbst (religiöse Geschichten, religiöse Rituale, religiöse Lehren). Akteure wie Individuen oder Gemeinschaften werden hier nicht oder kaum genannt und auch nicht in ihrer Pluralität dargestellt, sondern durch das didaktische „Man“/ „Wir“ bzw. „Du“ der dogmatischen bzw. lebensweltlichen Rahmung ersetzt. Auch die Prozesse und Wechselwirkungen (Pfeile in der Abbildung) zwischen den drei Aspekten von Religion, z.B. die systematisierende Funktion theologischer Träger für den Symbolbestand oder die religionsproduktive Wirkung des Individuums auf den Symbolbestand, bleiben unerwähnt. Somit fehlen jene Kontextualisierungen, die ein säkulares Wissen über Religion auszeichnen. Das didaktische Dreieck kongruiert mit dem Religionsdreieck; die schulische Lehrkraft wird zur Vertreterin einer religiösen Gemeinschaft, der Schüler / die Schülerin zu einem religiösen Individuum.

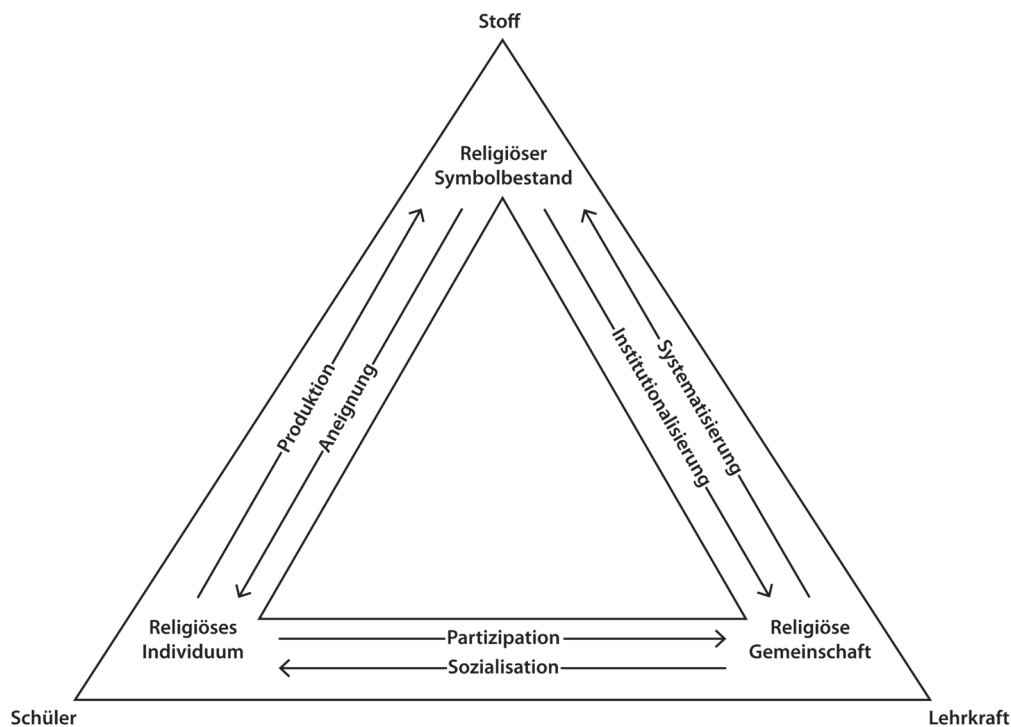


Abb. 3a: Partizipation an Religion und Aneignung religiösen Wissens

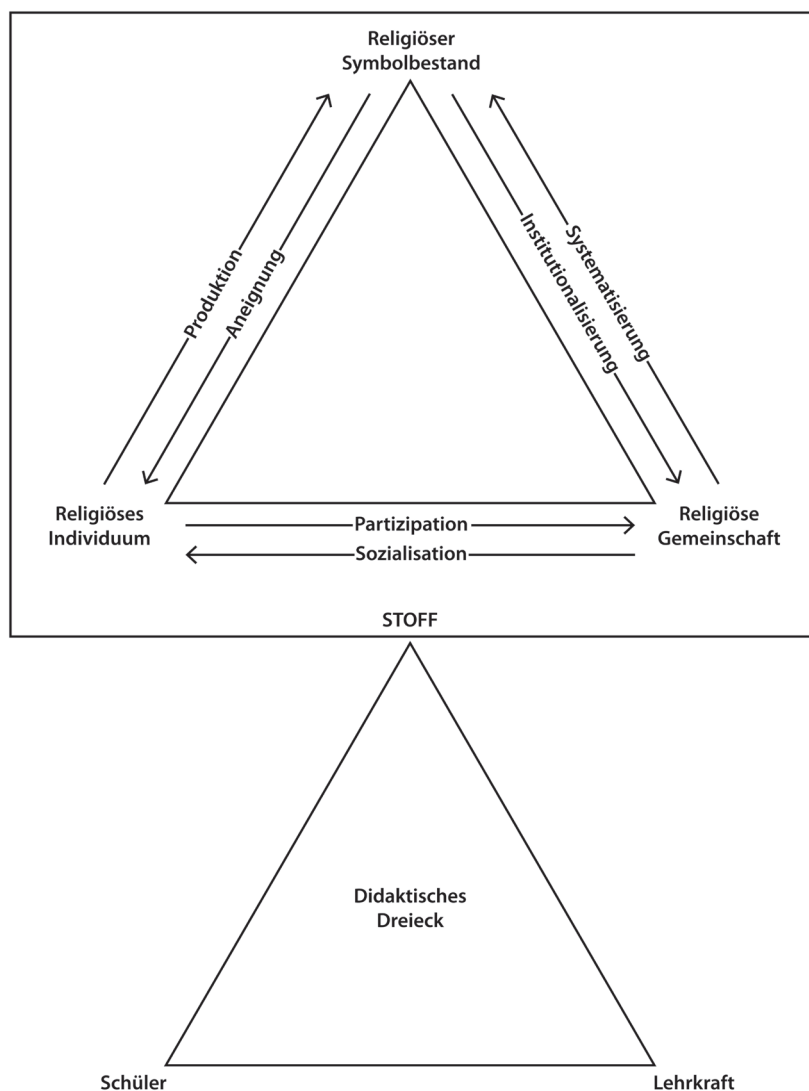


Abb. 3b: Beobachtung von Religion und Aneignung religionskundlichen Wissens bzw. säkularen Wissens über Religion

Systemtheoretisch betrachtet, vollzieht sich die Kommunikation bei kulturkundlichen Rahmungen von Religion in wissenschaftlichen und sozial validierten Codes (Abb. 3b).⁴² Jeder Schüler / jede Schülerin kann teilhaben an dieser Art Schulgespräch, ob er / sie selbst nun religiös ist oder nicht. Durch die Kommunikation in religiösen Codes hingegen (Abb. 3a) sind Lehrer/-in wie Schüler/-in Teil des Religionssystems. Für religionslose oder andersreligiöse Schüler/-innen ist die aktive Partizipation an einem solchen Unterricht problematisch, denn entweder müssen sie unweigerlich ein (bestimmtes) religiöses Wissen aufbauen (vgl. Schüler/-innen im Primarstufenalter) oder sie durchschauen die von den Rahmungen erzeugte Absicht der Lehrperson (Schüler/-innen im Sekundarstufenalter) und verweigern ihre kommunikative Teilhabe an einem solchen Unterricht, ziehen sich zurück oder fühlen sich herausgefordert, Religionen negativ zu beurteilen. Auch religionsrechtlich hat diese Art von Religionsunterricht Konsequenzen: Wenn die schulischen Akteure mit den religiösen Akteuren in einem obligatorischen Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler zusammenfallen, ist die negative Religionsfreiheit der Lernenden – zumindest potentiell – verletzt.⁴³

⁴²⁾ Vgl. Stichweh 2006. Siehe auch Criblez, Oelkers, Reusser, Berner, Halbheer & Huber, (2009,129): Sie geben in einer programmatischen Sichtweise zu bedenken, dass es beim Lernen nicht um subjektive Sinnkonstruktionen, sondern um „wissenschaftlich erhärtetes Kulturwissen“ gehe. Wissenssoziologisch gesprochen geht es in ihrer Didaktik um ein Allgemeinwissen über Religionen und nicht um ein religiöses Sonderwissen.

⁴³⁾ Juristisch gesehen ist ein Grundrecht erst dann verletzt, wenn es eingeklagt wird. Daher spreche ich hier von „potentieller Verletzung der Religionsfreiheit“.

6. Fazit

Am Beispiel der Vermittlung und Rezeption von Wissen wurde gezeigt, wie die Konstruktion von „religiösen Wissensbeständen“ und „säkularen Wissensbeständen über Religion“ im Religionsunterricht erfolgt. Zunächst wurde zwischen Unterrichtsgegenstand und Rahmung desselben unterschieden. Für die Analyse der Wissenskonstruktionen war es eine notwendige Voraussetzung, Religion und Säkularität im Kontext der europäischen, funktional hochdifferenzierten Gesellschaft zu bestimmen. Diese definitorische Bestimmung von „Religion“ mittels der Indikatoren „kollektiver Geltungsgrund“ und „transzendenter Weltbezug“ ermöglichte es, einen Unterricht als Religionsunterricht zu klassifizieren, wenn auf der Gegenstandsseite und/oder auf der Rahmungsseite „Religion“ vorkommt. Wird der Unterrichtsgegenstand als zu „Religion“ gehörend identifiziert, heisst es noch nicht, dass das Wissen, das im schulischen Unterricht etabliert und angeeignet wird, ebenfalls religiös ist. Denn wird der empirische Kontext des religiösen Unterrichtsgegenstandes ausgeführt, die Akteure des religiösen Wissens genannt, Austauschprozesse zwischen religiösem Symbolbestand, Individuum und religiöser Gemeinschaft metasprachlich dargelegt und die Religion gesellschaftlich und kulturell kontextualisiert, d.h. erfolgt die Rahmung von Religion(en) kulturwissenschaftlich-kulturdunklich, bauen die Lernenden ein säkulares Wissen über Religion auf. Ein solcher Religionskunde-Unterricht (als eigenständiges Schulfach oder als Lerndimension eines anderen Faches) kann pädagogisch (Partizipation aller Lernenden am Unterrichtsgespräch) und religionsrechtlich (Berücksichtigung der negativen Religionsfreiheit) betrachtet von allen Schülerinnen und Schülern besucht werden.

Inwiefern dieses säkulare Wissen über Religion für Kinder und Jugendliche unserer Gesellschaft eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie eine exemplarische Bedeutung hat (Klafki, 2011), ist damit aber noch nicht gesagt. Hierfür sind zusätzliche empirische Untersuchungen und öffentliche Aushandlungen notwendig, die das Augenmerk nicht nur auf den Zugang (kulturdunkliche Rahmung), sondern auch auf die Wahl der Unterrichtsgegenstände legen.



Zur Autorin

Katharina Frank ist promovierte Religionswissenschaftlerin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der fachwissenschaftlichen Sekundarlehrerausbildung ‚Religion und Kultur‘ sowie Lehrbeauftragte für religionswissenschaftliche Fachdidaktik am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich.
katharina.frank@access.uzh.ch

Literatur

Alberts, W. (2008). Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 16 (1), 1-14.

Antes, P. (2002). Wie lernt man religiös zu sein? Religiöse Erziehung in den Religionen. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 10 (1), 93-103.

Antes, P. & Fährding, St. (Hg.) (2013). *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive*. Göttingen: V&R unipress.

Baumann, M. (2012). Religionsgemeinschaften im Wandel – Strukturen, Identitäten, Interreligiöse Beziehungen. In C. Bochsinger (Hg.), *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt* (S. 21-75). Zürich: NZZ Libro.

Berger, P. L. & Luckmann, Th. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer.

- Bergunder, M. (2011). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 19 (1/2), 3-55.
- Bochinger, Ch. (Hg.) (2012). *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Pluralität*. Zürich: NZZ Libro.
- Bochinger, Ch. (2013). Das Verhältnis zwischen Religion und Säkularität als Gegenstand religionswissenschaftlicher Forschung. In P. Antes & S. Führding (Hg.), *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive* (S. 15-57). Göttingen: V&R unipress,.
- Bochinger, Ch. & Frank, K. (2013). Religion, Spiritualität und Säkularität in der Schweiz. In: P. Benz Bartoletta, M. Meier Kressig, A.M. Riedi & M. Zwilling (Hg.), *Handbuch Sozialwesen Schweiz* (S. 201-213). Bern: Haupt Verlag.
- Bochinger, Ch. & Frank, K. (2015). Das religionswissenschaftliche Dreieck. Elemente eines integrativen Religionskonzepts. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 23 (2), 343-370.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2010). *Sprachen, Religionen – Daten, Indikatoren*. Am 20. 12.14 bezogen von <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/religionen.html>
- Criblez, L., Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U. & Huber, Ch. (2009). *Bildungsstandards*. Zug: Klett und Balmer.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Frank, K. (2007). Religionsunterricht und Religionsfreiheit. Religionswissenschaftliche Überlegungen zur Einrichtung des obligatorischen „Religion und Kultur“-Unterrichts im Kanton Zürich. In R. Bernhardt / T.K. Kuhn (Hg.), *Religionsfreiheit. Schweizerische Perspektiven*, Zürich (S.181-199). Zürich: TVZ.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer (Diss.).
- Frank, K. (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In: T. Hannemann, A. Hindriksen, E.-M. Kenngott & G. Klinkhammer (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Erwartungen und pädagogischen Ansprüchen* (S. 61-103). Bremen: Universität. Bezogen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00103350-11>
- Frank, K. (2014). *Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht*. Zürich: Universität Zürich. Bezogen von <http://www.zora.uzh.ch/94176/>
- Frank, K. (2015). Von der Grundlagenforschung zur Anwendung. Eckdaten einer empirisch gegründeten Religionsdidaktik, In E.-M. Kenngott; R. Englert & Th. Knauth (Hg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 197-216). Stuttgart: Kohlhammer.
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*, (S.1-40). Berkeley: University of California Press.
- Gladigow, B. (2005). Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften. In B. Gladigow, *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft* (S. 23-61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Glock, Ch. Y. (1967). Über die Dimensionen der Religiosität. In J. Matthes (Hg.), *Religion und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie I* (S. 150-168). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Goffman, E. (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hock, K. (2002). *Einführung in die Religionswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Huber, St. (1996). *Dimensionen der Religiosität. Skalen, Messmodelle und Ergebnisse einer empirisch orientierten Religionspsychologie*. Freiburg und Göttingen: Universitäts-Verlag.
- Jank, W., Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klafki, W. (2011). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In H. Gudjons & R. Winkel (Hg.), *Didaktische Theorien* (S. 13-34). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Knoblauch, H. (2010). *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.
- Landert, Ch., Brägger, M. & Frank, K. unter Mitarbeit von A. Jödicke (2012). *Neues Unterrichtsfach „Religion und Kultur“. Bericht über die Evaluation der Einführungsphase*. Am 28.2.14 bezogen von http://www.lfp.ch/files/140128_110331-1/Schlussbericht_Evaluation_Religion_und_Kultur_Teil_I_-_Bericht.pdf
- Luckmann, Th. (1991). *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1982). *Die Funktion der Religion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1998). *Die Ausdifferenzierung der Religion*. In N. Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, Bd.3 (S. 259-357). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004). Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In N. Luhmann, *Schriften zur Pädagogik* (S. 11-22). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Michon, B. (2011). *La culture religieuse des adolescents en France et en Allemagne. Des connaissances aux défis de l'exculturation, de la popularisation et de l'altérité*. Thèse de doctorat. Strasbourg : Université de Strasbourg.
- Monnot, Ch. (2011). *Pratiquer la religion ensemble. Analyse des paroisses et des communautés religieuses en Suisse dans une perspective de sociologie des organisations*. Thèse de doctorat. Lausanne: Université de Lausanne.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.
- Pfeifer, W. (1995). Art. Kunde. In *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, hrsg. von W. Pfeifer (S. 744-745). Frankfurt am Main: dtv.
- Pollack, D. (2009). *Rückkehr des Religiösen? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland und Europa II*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Reusser, K. (2008). *Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9* (10. Jg.), 219-237.
- Schütz, A. & Luckmann, Th. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK / UTB.
- Schulze, R. (2006). Art. Islam. In *Wörterbuch der Religionen*, hrsg. von Ch. Auffarth, H.G. Kippenberg & A. Michaels (S. 246-250). Stuttgart: Kröner.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (1999). *Bundesverfassung vom 18. April 1999* (Stand 18.5.2014). Am 19.6.14 bezogen von www.admin.ch/ch/d/sr/101/index.html
- Schweizerischer Nationalfonds (2007-2012). *Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft*, Schlussberichte der Projekte. Am 31.1.13 bezogen von www.nfp58.ch

Smart, N. (1998). *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Beliefs*. Berkeley: University of California Press.

Stausberg, M. (2012). Religion: Begriff, Definitionen, Theorien. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 33-47). Berlin: de Gruyter.

Stichweh, R. (2006). *Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems*. Berlin: Wissenschaftskolleg. Am 30.11.07 bezogen von http://www.unilu.ch/deu/prof._dr._rudolf_stichwehpublikationen_38043.aspx

Stolz, F. (1988). *Grundzüge der Religionswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Stolz, J. (2012). Religion und Individuum unter dem Vorzeichen religiöser Pluralisierung. In C. Bochinger (Hg.), *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt* (S. 77-107). Zürich: NZZ Libro.

Stroebe, W., Hewstone, M. & Stephenson, G. M. (Hg.) (³1996). *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Heidelberg: Springer.

Strübing, J. (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und soziologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Voas, D. (2009). The Rise and Fall of Fuzzy Fidelity in Europe. *European Sociological Review* 25, 155-168.

Von Stuckrad, K. (2013). Discursive Study of Religion: Approaches, Definitions, Implications. *Method and Theory in the Study of Religion* 25, 5-25.

Weinert, F. (Hg.) (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Woodhead, L. (2011). Five concepts of religion. *International Review of Sociology* 21 (1), 121-143.

Ziebertz, H.-G. (1994). *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.